

УДК 378.147

Ларионова И.А.

(г. Екатеринбург)

ЗАДАЧА И ЕЁ РЕШЕНИЕ В СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В работе рассмотрен универсальный подход к решению социально-педагогических задач. На основе анализа и синтеза психолого-педагогической литературы автор уточняет такие понятия, как «задача», «решение», «алгоритм», «шаблон». Автор сопоставляет разные подходы к вопросу «решения задач» (общеобразовательный, универсальный, алгоритмизированный), а также представляет схему возникновения педагогической задачи и её решение. Автор исследует универсальный алгоритм решения социально-педагогических задач, которому, по мнению автора, необходимо обучать будущих социальных педагогов.

Ключевые слова: задача, проблема, социально-педагогическая задача, алгоритм решения задачи.

I. Larionova

(Yekaterinburg)

PROBLEM AND ITS SOLUTION IN THE SOCIAL
AND PEDAGOGICAL ACTIVITIES

Abstract. The universal approach to the solution of social and educational problems is considered in the article. On the basis of the analysis and synthesis of psychological and educational literature the author clarifies such concepts as «problem», «solution», «algorithm», «pattern». The author compares different approaches to the issue of «problem solving» (general educational, universal, algorithmic), and presents the diagram of a pedagogical problem and its solution. The author examines the universal algorithm for solving social and pedagogical problems. The author states that it is necessary to train future social workers to use it.

Key words: problem, issue, social and pedagogical problem, algorithm of solving a problem.

В процессе любой деятельности человек сталкивается с вопросами, ответы на которые представляют практический или теоретический интерес. Образовательная и адаптационная деятельности в этом отношении не составляют исключения. На пересечении этих видов деятельности находится социальная педагогика. В процессе подготовки и

работы социальных педагогов в рамках их профессиональных интересов перед ними возникают соответствующие вопросы. Они называются задачами [2]. Поэтому социальным педагогам необходимо уметь отвечать на заданные вопросы, то есть решать задачи. Цель данной работы – показать, где, как и чему надо для этого учиться.

Чаще всего мы сталкиваемся со словом «задача» в школе. Задача ассоциируется учащимися почти исключительно с такими предметами, как математика, физика и, с определёнными условиями, химия. Одна из причин таких ассоциаций – предельно строгая формализованность вопросов в рамках перечисленных предметов, не позволяющая уклониться от однозначного ответа на них. Вторая причина – обусловленная этой формализованностью выраженная научная структурированность процесса получения ответа, то есть решения задачи. В отношении преподавания большинства остальных предметов можно говорить об избегании как формализации задач, так и выявления структуры их решения. При этом речь идёт о «поиске решения», о множественности подходов к решению, об эвристике и т. д. Очевидно, именно здесь проходит граница, соответствующая искусственному разделению общенаучного подхода к познавательной и, следовательно, образовательной деятельности, на «естественнонаучный» и «гуманитарный».

В то же время философия, история науки и повседневная практика научной деятельности говорят о внутреннем единстве этой формы общественного сознания, обусловленном её системным характером. Системность обеспечивается «наличием четкого языка, причинно-следственных связей (законов), установленных и сформулированных на этом языке, и возможностью осознанно решать задачи (в первую очередь – жизненно значимые) на основе установленных законов, получая устойчивые, надежные результаты» [9]. Соответственно, системный общеобразовательный подход должен быть общенаучным, в том числе и в отношении решения задач.

Для рассмотрения универсального подхода к решению задач, прежде всего, необходимо договориться об определениях проблемы, задачи, решения задачи. Существующая языковая традиция, с одной стороны, отождествляет проблему и задачу (греч. *problema* – задача). С другой стороны, бытовая традиция их определенным образом ранжирует. При этом молчаливо предполагается, что понятие проблемы шире понятия задачи. Исходя из этих представлений, проблему можно определить как явление невозможности разрешения значимой для человека ситуации имеющимися в наличии средствами. Задача же – совокупность образной, вербальной и аналитической информации, отражающая конкретный про-

цесс, установление причин, хода или результата, который представляет интерес для человека. Таким образом, проблема – это общий абрис поля, на котором мы решаем конкретные задачи, эту проблему составляющие. Решение – процесс формирования мыслительных операций, снижающих исходную неопределённость проблемной ситуации [6].

Универсальность приведённых определений относительно объекта познавательной деятельности и содержания проблемной ситуации очевидна. Это определяет далеко не всегда осознаваемые не только учащимися, но и педагогами цели решения задач в системах общего и профессионального образования.

1. Осознание задачи как части познавательного процесса и осознание её места в этом процессе.

2. Формирование умения распознавания и осознания проблем.

3. Формирование умения представления проблемы как совокупности задач.

4. Усвоение единого подхода к решению задач вне зависимости от конкретного содержания проблемной ситуации.

5. Формирование умений и навыков приложения подхода к решению профессиональных и бытовых задач.

В системе образования отмеченное выше размытие представления о задаче сочетается с представлением о решении задач как исключительной сущности познавательной деятельности [4]. При этом само решение носит, как правило, прецедентный характер. Последнее связано, по-видимому, с преобладанием практического мышления [5] в повседневной жизни и образовательной деятельности. Однако продуктивное мышление [5], которое единственно может быть передано в процессе образования [9], имеет чёткую специфическую структуру, в которой задача является лишь финишным этапом рассмотрения проблемной ситуации. До этого необходимо ещё, в соответствии с данным выше определением задачи, выделить конкретный процесс, собрать о нём необходимую информацию, связать причины и результаты этого процесса. Да и собственно выделение человеческого интереса к процессу, фрагментом которого является проблемная ситуация, требует определённых интеллектуальных усилий. Всё это означает необходимость прохождения целостного пути продуктивного мышления по поводу каждой конкретной проблемной ситуации – её понятийного оформления, измерения её элементов, установления причинно-следственных связей. И только тогда, на основании установленных связей и чёткого представления о собственных целях, можно говорить об **осознанном** воспроизведении этих связей, то есть о решении задачи.

Современные представления о мотивах и мотивации деятельности [3] указывают на то, что любая осознанная деятельность носит в принципе алгоритмизированный характер. Здесь надо отметить, что алгоритм в целом отличается от шаблона, в большинстве случаев используемого в практической деятельности, в том числе – педагогической. Для алгоритма важна научно обоснованная жёсткая последовательность шагов при неограниченной свободе творчества в реализации обязательного содержания каждого шага. Для шаблона же, всегда в основе своей достаточно субъективного, последовательность шагов может быть произвольной, однако реализация их содержания жёстко регламентирована, как правило, без осознания или даже вопреки ему. Поскольку здесь мы имеем в виду именно алгоритм, необходимо построить его для осознанного решения задачи.

Первый и важнейший шаг алгоритма решения задачи связан с тем обстоятельством, что человек не решает чужих задач. Поэтому в проблемную ситуацию необходимо «вжиться», «присвоить» её. Это значит – представить ситуацию в деталях, обеспечивающих её эмоциональное переживание. Затем необходимо учесть, что удержание информации о задаче, её условиях, «в уме», в принципе, невозможно. Это, соответственно, делает невозможным и осознанное решение задачи. Поэтому вторым шагом является необходимость фиксации условия задачи (описания проблемной ситуации) в достаточно сжатой, удобной для постоянного обозрения форме.

Наше мышление в принципе модельно. Это означает, что наши представления о проблемной ситуации адекватны ей только в том случае, если отражают существенные, важнейшие для последствий её стороны. Поэтому распространённые в образовательной и бытовой практике попытки «схватить» проблемную ситуацию в целом, со всеми её частностями, в принципе блокируют решение задачи, не позволяя наметить рациональную траекторию этого решения. Третьим необходимым шагом алгоритма решения задачи является осознанное, формализованное построение модели проблемной ситуации, пренебрежение деталями ситуации, маскирующими реальные причинно-следственные связи.

В традиционном процессе образования решение задачи носит итерационный характер и воспринимается как последовательность поисков, попыток, проб и ошибок. Прежде всего, такой подход является прецедентным и потому не может быть основой обучения решению задач. Но самое важное заключается в том, что он недопустим при решении жизненно значимых задач. Примером таких задач являются задачи

гуманитарных отраслей знания, в первую очередь – социально-педагогические задачи, от решения которых зависят человеческие судьбы. Здесь право на неточность есть, а права на ошибку нет. Следовательно, и при обучении решению задач следует рассматривать эту процедуру как ориентированную на неотвратимость получения нужного результата. Последнее возможно только в том случае, если задача решается на основании знания необходимых, существенных, устойчивых и воспроизводимых причинно-следственных связей, соответствующих сформированной ранее (третий шаг) модели проблемной ситуации. Такая связь должна быть выделена, формализована (сформулирована) и обязательно зафиксирована (четвертый шаг), чтобы в процессе решения не допустить возможности ухода от неё. Внутренним мотивом ухода может быть желание уклониться от ответственности за результат, который при правильном подходе к решению задачи наступит неотвратимо.

Теперь следует выяснить, чего же не хватает для достижения результата в соответствии с установленной причинно-следственной связью, и получить необходимую информацию (пятый шаг). Способы получения такой информации принципиально не важны и могут носить сколь угодно творческий характер – от математического вывода до библиотечного поиска или полевых наблюдений. Шестым шагом алгоритма решения задачи является получение результата на основании использования описанной выше причинно-следственной связи. Этот результат необходимо зафиксировать так, чтобы его можно было проанализировать (седьмой шаг).

Анализ результата – последний, восьмой шаг в решении задачи. Поскольку результат является следствием неотвратимых действий, анализ направлен не на коррекцию решения, а на осознание результата и формирование опыта для решения последующих задач.

Легко видеть, что приведённый алгоритм универсален относительно характера и содержания проблемной ситуации. Поэтому при обучении решению задач на всех ступенях и во всех формах образования в рамках учебной задачи важен не конкретный результат, полученный любой ценой, а усвоение алгоритма решения задачи с умением и навыками его использования.

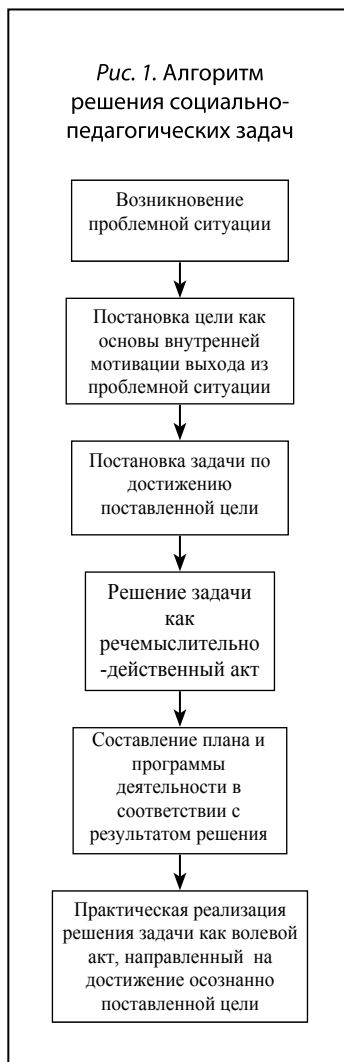
Согласно достаточно недавним исследованиям, алгоритмизированный подход к решению задач активно рассматривается в отечественной педагогике (например: [1]). Однако здесь имеется в виду «предписание алгоритмического типа», точное выполнение которого всегда приводит к решению любой задачи из того класса задач, для которого он составлен. Это предписание рассматривается как план (указание,

инструкция), определяющий последовательность умственных практических операций человека по решению задач только определённого класса. Из всего этого следуют произвольность формирования такого «алгоритма», непонятность его происхождения и отсутствие универсальности. В противоположность «предписаниям алгоритмического типа», то есть шаблонам, алгоритм решения задач, рассмотренный в настоящей работе, является органической частью осознанной познавательной деятельности, отражённой в алгоритме научного продуктивного мышления [9]. Отсюда следует вывод, что именно такой алгоритм решения задач, внутренне присущий продуктивному мышлению человека, должен лежать в основе обучения решению задач всех типов и классов в системах как общего, так и профессионального образования.

В социальной педагогике и социальной работе решение социально-педагогической задачи есть тот мыслительный акт, который должен лежать в основе педагогического решения, обеспечивая его осознанность. Акт воли, основанный на результате решения задачи, лишь завершает действие по осуществлению решения.

В свою очередь, собственно решение задачи является лишь заключительным этапом процесса целеполагания, обеспечивающим планирование действий, направленных на достижение цели и осуществление программы этих действий. Поэтому возникновение педагогической задачи и её решение выглядят следующим образом (рис. 1.).

Практика решения социально-педагогических задач (в том числе – учебных) основывается на эмоционально-личностном отношении педагога к конкретной проблемной ситуации и на его жизненном опыте [8]. Подобный подход недопустим в практической деятельнос-



ти, поскольку вероятность ошибки, как уже отмечалось выше, при этом весьма велика. Тем более он недопустим у истока этой деятельности, то есть в профессиональном образовании будущих социальных педагогов. Невоспроизводимые действия не могут быть транслированы.

В то же время рассмотренный здесь универсальный алгоритм, безусловно, обеспечивает планомерное осознанное решение задач, в том числе – социально-педагогических. Принципы социальной педагогики [7] ориентируют деятельность социального педагога и социального работника на успешную адаптацию личности к существующим социальным условиям. Это проблема, которая всегда распадается на определённые социально-педагогические задачи, неповторимые в своей индивидуальности и потому в принципе не решаемые по предписаниям. Перечисленные выше шаги универсального алгоритма решения задач реализуются в таких случаях достаточно просто.

Так, «присвоение» задачи, эмоциональное проникновение в неё не только возможно, но и необходимо в соответствии с принципом гуманизма социальной педагогики. Эта операция легко отрабатывается в тренинговом и игровом режимах. Культура фиксации условий задач не свойственна современным обучающимся, однако принципиальных затруднений формирование соответствующих умений и навыков не вызывает. Наиболее трудны два последующих шага. Сложившаяся традиция оперировать размытыми представлениями, ссылаясь на многогранность, многоуровневость и т. д. человека и его личностных проявлений с научной точки зрения несостоятельна. Научное обсуждение любого явления возможно только в том случае, если сформирована, сформулирована и единовременно рассматривается его модель, отражающая только одну, важнейшую, причинно-следственную связь. Переход от проблемы к системе задач и есть, собственно, переход от сложной модели с неосознаваемыми внутренними связями к системе упомянутых простых моделей. Соответствующие умения и навыки будущих социальных педагогов можно и нужно вырабатывать в процессе обучения, благо другие отрасли науки уже создали соответствующие методы и приёмы. Остальные шаги алгоритма, как и предыдущие, требуют лишь формирования культуры отражения содержания этих шагов.

Обретаемая в результате описанного подхода осознанность решения задач соответствует двум главным условиям проблемного обучения [2]: 1) возникновение образовательной потребности у каждого обучающегося в усваиваемом учебном материале; 2) субъективное открытие новых обобщённых знаний, необходимых для выполнения практических или теоретических задач. Поэтому усвоение алгоритма решения задач в

режиме проблемного обучения должно происходить наиболее успешно. В этом случае существенно упрощаются и облегчаются диагностика и контроль качества обучения. Во-первых, контроль усвоения алгоритма решения задач при помощи тестирования позволяет сохранить общность подхода как его главное достоинство. Во-вторых, алгоритмический характер осознанной деятельности допускает создание специальных методик контроля формирования этой деятельности непосредственно в процессе проблемного обучения.

Итак, одним из важнейших факторов социально-педагогической деятельности является решение соответствующих задач. Решение задачи – мыслительно-деятельностный феномен, завершающий процесс продуктивного мышления по поводу конкретной проблемной ситуации. Существует универсальный алгоритм решения задач, на усвоение которого должно быть направлено решение задач в системе общего образования. Универсальность алгоритма позволяет использовать его для решения социально-педагогических задач. Для этого необходимо обучать такому решению задач будущих социальных педагогов. Наиболее эффективно делать это в режиме проблемного обучения.

Литература:

1. *Беликов В.А.* Дидактические основы организации учебно-познавательной деятельности школьников: дис... д-ра пед. наук / В.А. Беликов. – Челябинск, 1995. – 389 с.
2. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2005. – 625 с.
3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб.: Изд-во «Питер», 2000. – 458 с.
4. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – 2-е изд. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
5. Лурия А.Р. Лекции по психологии / А.Р. Лурия. – СПб.: Питер, 2001. – 480 с.
6. Психология: словарь / под. общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
7. Социальная педагогика: Курс лекций: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / под общ. ред. М.А. Галагузовой. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 416 с.
8. *Спирин Л.Ф.* Теория и технология решения педагогических задач / Л.Ф. Спирин; под ред. П.И. Пидкасистого. – М., 1997. – 174 с.
9. *Фролов А.А.* Запредметная суть предметного образования / А.А. Фролов, Ю.Н. Фролова // Мир образования – образование в мире, 2006. – № 2 (22). – С. 141-151.